

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2018/19

PROPUESTA AICLE PARA UN AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL INSPIRADA EN EL
SISTEMA EDUCATIVO SUECO

CLIL PROPOSAL FOR A PRIMARY EDUCATION CLASS
WITHIN THE SPANISH EDUCATION SYSTEM INSPIRED
BY THE SWEDISH EDUCATION SYSTEM

Autor: Ana García Granado

Director: Javier Barbero Andrés

Santander, julio de 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	1
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO GENERAL: CLIL	7
Definición y origen del término	7
Cinco dimensiones del AICLE	8
Marco de las 4 Cs	9
BICS y CALP	13
Tipos de AICLE en base a la presencia de la lengua extranjera.....	13
Matrix de Cummins	14
Rol y beneficios del estudiante y docente AICLE	16
Fomento del pensamiento crítico y creativo	20
Evaluación	21
Formación del docente AICLE	24
MARCO TEÓRICO ESPECÍFICO: CLIL EN PRIMARIA	26
Introducción de la educación bilingüe y AICLE en el contexto de Educación Primaria.....	26
Comunicación en el aula: interacciones.....	28
Transición de nuevos estudiantes en el enfoque AICLE.....	29
El maestro AICLE.....	31
Técnicas de enseñanza efectivas para un aula AICLE	32
Principios para guiar la lengua materna y la lengua extranjera en una clase AICLE.....	33

AICLE EN SUECIA.....	36
Introducción del AICLE en Suecia	36
Aspectos relevantes relacionados con el AICLE en el contexto sueco	38
Comparación de la competencia lingüística inglesa entre Suecia y España.	42
CONCLUSIONES.....	44
REFERENCIAS.....	48

JUSTIFICACIÓN

Son varios los motivos que me han llevado a centrar mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) de la siguiente manera. En primer lugar, el campo/ámbito de mayor interés para mí siempre ha sido el de la enseñanza del inglés, por lo que en el Grado de Magisterio en Educación Primaria tenía que especializarme en aquello que más me apasionaba. De este modo, gracias a una serie de asignaturas tanto de la carrera como de la mención, descubrí el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). Este enfoque despertó mi interés debido a la naturalidad con la que presenta la enseñanza del inglés, además de los buenos resultados a nivel europeo del mismo.

Fue en el tercer curso del Grado cuando participé en el programa Erasmus+ y el destino en el que cursaría cinco meses de la carrera fue Suecia. Elegí este país debido a los requisitos lingüísticos, ya que se estudiaba en inglés, y debido a la gran importancia y prestigio que tiene la educación sueca. Una vez allí, a la hora de elegir el que sería el ámbito a tratar en mi Trabajo de Fin de Grado, volví a encontrarme con el AICLE.

Mi objetivo a la hora de elegir esta temática era aprovechar mi estancia en Suecia y el contacto con los profesores, además de la literatura disponible online, para así realizar una comparación entre el sistema educativo español y el sueco. El reconocimiento lingüístico en la lengua inglesa de Suecia se puede ver reflejado en estudios como el *Índice del Dominio del Inglés de EF* (*EF English Proficiency Index*) realizado por la compañía internacional de educación EF (*Education First*). El índice más reciente que han publicado data del 2018, y el ranking mundial lo encabeza Suecia con un nivel muy alto de competencia en el inglés (ver Figura 1).

Clasificación mundial

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
01 Suecia	13 Polonia	28 India	45 Georgia	66 Irán
02 Países Bajos	14 Filipinas	29 Nigeria	46 Chile	67 Marruecos
03 Singapur	15 Suiza	30 Hong Kong	47 China	68 Túnez
04 Noruega	16 Rumanía	31 Corea del Sur	48 Taiwán	69 Honduras
05 Dinamarca	17 Croacia	32 España	49 Japón	70 El Salvador
06 Sudáfrica	18 Serbia	33 Líbano	50 Pakistán	71 E.A.U.
07 Luxemburgo	19 Portugal	34 Italia	51 Indonesia	72 Nicaragua
08 Finlandia	20 República Checa	35 Francia	52 Albania	73 Turquía
09 Eslovenia	21 Hungría	36 Costa Rica	53 Brasil	74 Jordania
10 Alemania	22 Malasia	37 República Dominicana	54 Etiopía	75 Venezuela
11 Bélgica	23 Grecia	38 Bielorrusia	55 Guatemala	76 Siria
12 Austria	24 Eslovaquia	39 Senegal	56 Panamá	77 Azerbaiyán
	25 Bulgaria	40 Uruguay	57 México	78 Kuwait
	26 Lituania	41 Vietnam	58 Sri Lanka	79 Omán
	27 Argentina	42 Rusia	59 Perú	80 Kazajistán
		43 Ucrania	60 Colombia	81 Argelia
		44 Macao	61 Bolivia	82 Birmania
			62 Egipto	83 Arabia Saudita
			63 Bangladesh	84 Afganistán
			64 Tailandia	85 Camboya
			65 Ecuador	86 Uzbekistán
				87 Irak
				88 Libia

Figura 1. Clasificación mundial del dominio del inglés (Education First, 2018)

De este modo, mi meta era realizar una serie de propuestas AICLE para el sistema español, inspirándome en el sistema educativo sueco. No obstante, durante el desarrollo de mi investigación, descubrí que este enfoque metodológico no tiene tanta importancia en Suecia como en España, y que no es uno de los principales motivos por la alta competencia en la lengua inglesa que tienen.

Como se puede observar en la Figura 1, España se encuentra en el puesto 32, reflejando así un nivel del dominio del inglés medio. Por ello, este TFG se enfoca en el análisis de las claves del éxito en la enseñanza del inglés en Suecia y en

plantear cómo introducirlas en el sistema educativo español teniendo como marco de referencia el enfoque metodológico AICLE.

RESUMEN

Cada vez se reconoce más importancia a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un enfoque metodológico cuya presencia va ganando peso a lo largo de las últimas décadas es el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), ya que propicia el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos reales y significativos integrando el lenguaje y el contenido curricular. A pesar de sus constantes esfuerzos, los estudiantes españoles no parecen progresar en la competencia lingüística inglesa. Es por ello por lo que, a través de este trabajo, se realizan una serie de propuestas en base a la investigación acerca del funcionamiento de este enfoque metodológico y de cómo se lleva a cabo el aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente el inglés, en países que están a la cabeza en los estudios más recientes, como lo es el caso de Suecia. Esta investigación concluye en cuatro propuestas al sistema educativo español, las cuales proponen promover la formación de docentes y familias, dar mayor importancia a la evaluación formativa, impulsar actividades que desarrollen la competencia oral a principios de la Educación Primaria y fomentar la implementación del enfoque AICLE en los últimos cursos de esta etapa.

Palabras clave: AICLE, lengua extranjera inglesa, claves de éxito, propuestas, aprendizaje significativo

ABSTRACT

The relevance of teaching and learning foreign languages is being given more and more importance. CLIL (Content and Language Integrated in Learning) is a methodological approach that has been gaining presence in the last decades, given that it enhances learning of a foreign language in significative and real contexts by integrating both language and content. Despite its constant efforts, Spanish students do not seem to progress in the English language proficiency. That is one of the reasons for this research to be made, which focuses on how CLIL works in an effective way and how is the learning of foreign languages, specifically English, being carried out in countries that lead the recent studies, like Sweden. This investigation concludes in four proposals for the Spanish education system to promote teacher and parent training, give more priority to formative assessment, develop the oral competence in the early ages of Primary Education and foster the implementation of CLIL in the last stages of this period.

Key words: CLIL, English as a foreign language, success keys, proposals, significative learning

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Coyle (2007), los modelos lingüísticos a escala global han cambiado notablemente, lo que Maurais (2003, en Coyle, 2007) describió como un nuevo orden lingüístico mundial. No obstante, Coyle (2007) señala que la educación a través de una lengua que no es la materna ha existido por más de 5000 años.

Igualmente, como lo hacen notar Ruiz y Jiménez (2009), la integración del contenido y el lenguaje no es nueva. Según estas autoras, gran parte de la

investigación realizada en programas de integración del lenguaje y del contenido se ha centrado en demostrar que estos no son perjudiciales en ningún aspecto académico del alumnado, bien sea la adquisición de la lengua materna o extranjera o del contenido meramente académico. Como ejemplos de los programas bilingües más tempranos, Ruiz y Jiménez (2009) señalan los programas de inmersión en Canadá y la educación bilingüe (BE según sus siglas en inglés) en los Estados Unidos.

En el contexto europeo, cronológicamente, aquellos países con varias lenguas oficiales o con una o más lenguas regionales han sido generalmente los primeros en introducir el enfoque metodológico AICLE, cuyo término no existía por entonces. Este tipo de prácticas se fueron introduciendo en diferentes países a lo largo del tiempo, constanding estas iniciativas experimentales que tuvieron lugar entre los años cincuenta y sesenta. Sin embargo, este enfoque metodológico comenzó a consolidarse entre los años ochenta y noventa, siendo en el comienzo de los años noventa cuando la mayoría de los países introducen el enfoque AICLE en la legislación o extienden alguna ley en torno a este enfoque. (Eurydice Report, 2006)

Tal y como hace notar Coyle (2007), la diversidad sociopolítica, lingüística y cultural de Europa es altamente compleja y dinámica. Por ello, en los años noventa, la Comisión Europea y el Consejo de Europa fueron decisivos en aumentar la conciencia del potencial de las diferentes maneras de educación bilingüe. (Coyle, 2007)

De este modo, es el Parlamento Europeo, a través de la Política Lingüística, quien señala la competencia en lenguas extranjeras como una habilidad básica que todo ciudadano europeo necesita adquirir para así poder mejorar sus oportunidades educativas y laborales. Por tanto, a través de esta Política Lingüística, el Parlamento Europeo destaca la importancia del fomento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras así como de la movilidad del

ciudadano europeo gracias a programas educativos específicos y formación profesional. (Franke y Hériard, 2018)

La definición de una educación bilingüe, sin embargo, todavía era asunto de discusión y debate a en la primera mitad de los años noventa. Asimismo, se juntaron todos aquellos diferentes modelos, necesidades, objetivos y resultados deseables en el “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva”. Este libro fue creado por la Comisión de las Comunidades Europeas de 1995, en el cual se manifiesta y enfatiza que todos los ciudadanos europeos deberían poder comunicarse en tres lenguas, siendo estas la local o nacional y otras dos lenguas europeas. (Coyle, 2007)

Además, es en este mismo Libro Blanco en el que la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), señala el gran alcance que tiene el aprendizaje de lenguas. Refiriéndose a este alcance como un factor que también favorece la lengua materna, fomentando la curiosidad y agilidad mental del alumno. Asimismo, también expresa que el aprendizaje de otras lenguas que no sean la materna enriquecerá el entorno cultural, considerando al multilingüismo como un elemento que forma parte tanto de la identidad europea como de la sociedad cognitiva. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995)

Por lo que se refiere a la situación más actual del enfoque metodológico AICLE, se ha observado un uso exponencial de este, el cual ha ido implementándose desde la Educación Primaria hasta estudios superiores como Formación Profesional y estudios universitarios (Pérez, 2016). Como expresa esta autora, en sus comienzos, el enfoque AICLE fue proclamado como un potencial eje para acabar con el déficit en lenguas extranjeras de Europa y se asumió como el medio hacia el éxito en el aprendizaje de lenguas. No obstante, en los últimos años ha surgido una actitud más crítica al respecto, la cual pone en cuestión algunos de los apoyos fundamentales del AICLE. Esto, citando a Swan (1985, en Pérez, 2016), se llama el “efecto péndulo” y ha caracterizado la historia de la enseñanza del lenguaje. Los temas centrales de debate que han girado en torno

al AICLE son su caracterización, su implementación y la investigación, lo cual ha creado la necesidad de revisar los supuestos del AICLE. No obstante, este enfoque sigue siendo un área de investigación en desarrollo en el que, como dice Pérez (2016), todavía hay caminos fascinantes que explorar en el futuro y así pavimentar el camino a un mejorado y fortalecido enfoque AICLE. (Pérez, 2016).

Asimismo, de acuerdo con Ioannou-Georgiou y Pavlou (en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011), debido a la gran característica flexible y adaptativa del enfoque AICLE, el cual se utiliza como un “concepto paraguas”, es esencial que el método AICLE llevado a cabo se defina de forma específica de acuerdo con el contexto en el que se encuentre. De no ser así, estas características del AICLE pueden llevar a problemas o malentendidos. (Ioannou-Georgiou y Pavlou, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

MARCO TEÓRICO GENERAL: CLIL

Definición y origen del término

De acuerdo con Marsh (2000), CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras*) es un enfoque metodológico dual cuya característica más definitoria es la utilización de una lengua extranjera como herramienta para la enseñanza del contenido curricular. El adjetivo dual hace referencia a que este enfoque no solamente se centra en el contenido curricular o en la enseñanza de la lengua extranjera, sino en ambos al mismo tiempo, integrados. No obstante, CLIL es un concepto formado a partir de diferentes metodologías didácticas, como señalan Costa y D'Angelo (2011), que van desde la educación bilingüe hasta las propuestas más recientes que tratan el lenguaje a través del curriculum en sí. Al hablar de CLIL o AICLE, hablamos entonces de un método dinámico y flexible, cuyas diferentes

propuestas no son rígidas y preestablecidas y en las cuales el aspecto integrador es esencial.

Como señala Coyle (2007), el término AICLE fue aceptado por la red europea de administradores, investigadores y profesionales (EUROCLIC) a mediados de los años noventa. Etiquetar este nuevo enfoque fue necesario para así posicionarlo a la par que enfoques como la educación bilingüe, la enseñanza basada en contenidos y la inmersión, entre otros. La base del AICLE se encuentra en un contexto europeo en el cual tanto los marcos sociolingüísticos como los políticos son abundantes y variados. Este enfoque metodológico se ajusta a cualquier idioma, edad y etapa educativa, ya que comprende un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Cinco dimensiones del AICLE

De acuerdo con Coyle (2007), el AICLE está definido por cinco dimensiones: la dimensión cultural, la del entorno, la del lenguaje, la del contenido y la dimensión del aprendizaje. De este modo, dependiendo de cómo se construyan y definan estas dimensiones, el programa AICLE con el que nos podemos encontrar variará notablemente. Una de las fortalezas de este enfoque tan flexible es la integración del contenido y el aprendizaje de una lengua extranjera en distintos, dinámicos y relevantes ambientes de aprendizaje. Sin embargo, un posible punto débil reside en cómo se interprete esta flexibilidad, ya que es necesario establecer unos objetivos y resultados deseados claros. (Coyle, 2007)

Marsh y Hartiala (2001) describen las cinco dimensiones del enfoque AICLE en “*Profiling European CLIL Classrooms*” de la siguiente manera. En primer lugar, según estos autores, la dimensión cultural permite construir conocimiento intercultural, desarrollar habilidades comunicativas interculturales, aprender

sobre países o regiones cercanas y/o minorías en específico y presentar el contexto cultural más amplio. En segundo lugar, la dimensión del entorno prepara para la internacionalización (especialmente mediante la integración europea) así como para obtener certificaciones internacionales y mejorar el perfil del centro educativo. En referencia a la dimensión lingüística, Marsh y Hartiala señalan que esta mejora la competencia lingüística de la lengua extranjera, ayuda a desarrollar habilidades de comunicación oral, permite una conocimiento más profundo tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, desarrolla intereses y actitudes plurilingües y posibilita la introducción de una lengua extranjera. En cuarto lugar, la dimensión del contenido de este enfoque ofrece oportunidades para estudiar el contenido a través de diferentes perspectivas, ayuda a los estudiantes a acceder a terminología específica del contenido en la lengua extranjera y prepara a estos para sus futuros estudios y/o la vida laboral. Finalmente, la dimensión del aprendizaje indica que este enfoque metodológico complementa las estrategias de aprendizaje individuales, puede motivar el análisis de métodos educativos existentes para así hacer las adaptaciones necesarias y ayuda a aumentar la motivación del estudiante. (Marsh y Hartiala, 2001)

Marco de las 4 Cs

Coyle (1999, en Coyle, 2007) desarrolló un marco conceptual llamado “4Cs Conceptual Framework” desde una perspectiva holística con el objetivo de ofrecer una base que reúna todas las facetas del AICLE. Este marco conceptual va más allá de considerar al contenido y al lenguaje como dos elementos individuales y sitúa al contenido integrado con la cognición, y al lenguaje como un medio de aprendizaje. De este modo, se centra en la relación entre contenido, comunicación, conocimiento y cultura, entendida esta como la conciencia social de uno mismo y de los demás.

Coyle señala en el artículo “*Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*” (2007) que el marco de las 4Cs sugiere que una forma efectiva de AICLE tendrá lugar a través del avance en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido, la participación en el procesamiento cognitivo asociado, interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de conocimiento y habilidades lingüísticas apropiadas y por medio de una conciencia intercultural cada vez más profunda.

Este marco, de acuerdo con Coyle (2007), sigue seis principios. El primer principio indica que el contenido es mucho más que la adquisición de conocimiento y habilidades, sino que consiste en que el alumno construya su propio conocimiento y desarrolle aquellas habilidades que sean importantes y adecuadas. En segundo lugar, el segundo principio que indica Coyle indica que para que el estudiante pueda comprender el contenido de la materia, las demandas lingüísticas de dicho contenido han de ser analizadas y hacerse accesibles. El tercer principio manifiesta que para facilitar el desarrollo, es necesario un análisis de las demandas lingüísticas de los procesos del pensamiento. El cuarto principio del que habla Coyle agrega que es necesario aprender el lenguaje en un contexto (aprender a través del lenguaje), lo cual requiere reconstruir las temáticas y sus procesos cognitivos a través de una lengua extranjera. El quinto principio destaca que la interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental. Finalmente, el sexto principio mencionado por Coyle indica que la interrelación entre culturas y lenguajes es compleja, por lo que el marco sitúa a la cultura en el centro y la comprensión intercultural empuja los límites hacia agendas alternativas.

Asimismo, Coyle (2007) aclara que el marco de las 4Cs no es una teoría sino que se trata de una conceptualización de AICLE que está basada en una postura filosófica que tiene que ver con la educación primero y después con AICLE.

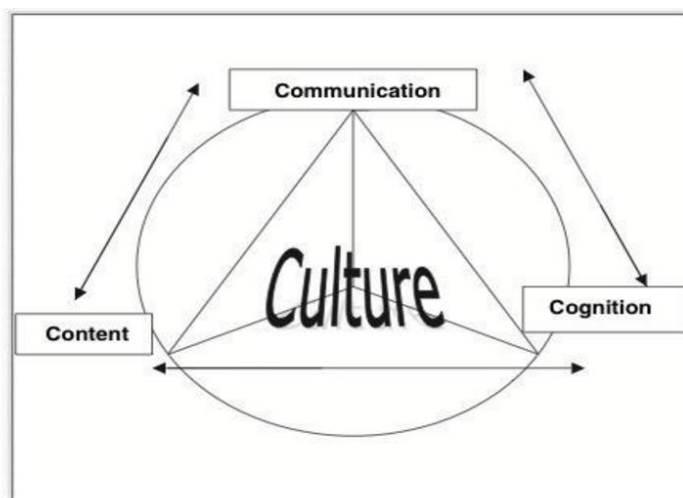


Figura 2. El marco de las 4Cs (Coyle, 2006, en Coyle, 2007, p. 551)

Por otro lado, como afirma Coyle (2007), la C que representa la comunicación en este marco de referencia no solamente tiene en cuenta elementos lingüísticos como la gramática, sino que también incluye una amplia interpretación de la comunicación para el cambio de código entre las dos lenguas. De este modo, Coyle (2007) plantea que, en este marco, la comunicación involucra tanto a los profesores como los estudiantes de AICLE en el uso y desarrollo del lenguaje de aprendizaje, para el aprendizaje y a través del aprendizaje (tríptico del lenguaje). La aplicación de este enfoque lingüístico supone un cambio en el énfasis desde un aprendizaje basado en el lenguaje, en cuanto a la forma lingüística y la progresión gramática se refiere, a un aprendizaje que tiene en cuenta los imperativos funcionales y culturales (Coyle, 2007).

Así pues, Coyle (2007) representa el lenguaje de, para y a través del aprendizaje de la siguiente manera. En primer lugar, el lenguaje del aprendizaje se fundamenta en el análisis del lenguaje que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos y habilidades básicas relacionadas con el contenido o tema. Seguidamente, el lenguaje para el aprendizaje se centra en el tipo de lenguaje que todo estudiante necesita para el manejo de una lengua extranjera en un contexto. Este segundo apartado destaca la metacognición y aprender a aprender. En contextos AICLE, un andamiaje efectivo requiere aprender a

aprender de manera efectiva y desarrollar habilidades como aquellas solicitadas en el trabajo por parejas o trabajo en grupo, como lo son debatir y reflexionar, entre otras. Coyle (2007) agrega que el lenguaje para el aprendizaje, por tanto, motiva a los estudiantes a analizar, debatir, trabajar en grupos y utilizar la lengua extranjera de manera independiente.

En tercer y último lugar, Coyle (2007) indica otro aspecto de la comunicación, el lenguaje a través del aprendizaje. Este se basa en el principio o creencia que sostiene que se da un aprendizaje más profundo cuando el estudiante expresa lo que entiende. Tal como añade Coyle, el aula AICLE demanda un nivel de conversación e interacción que puede diferir con lo que demanda una clase de lenguaje o contenido tradicional. Así pues, Coyle añade que el alumnado AICLE necesita que el lenguaje les ayude a reflexionar y necesitan desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (ver Taxonomía de Bloom en Forehand, 2010) tales como analizar, sintetizar, evaluar y comprender para el aprendizaje de la lengua.

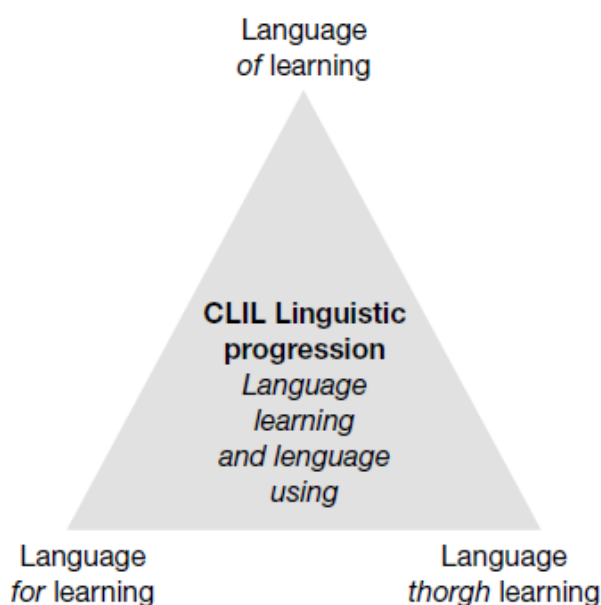


Figura 3. Tríptico del lenguaje (Coyle, 2010, en Martín, 2016, p. 144)

BICS y CALP

Jim Cummins (2000), reconocido autor en el ámbito del desarrollo del lenguaje, acuñó dos términos para conceptualizar la competencia lingüística y relacionarla con el desarrollo académico de estudiantes del idioma inglés (ELL o English-language learners). Estos términos son BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

Cummins define a las BICS como aquellas habilidades que se requieren en situaciones sociales y conversacionales. Por tanto, las tareas relacionadas con las BICS suelen ser menos demandantes cognitivamente. Algunas de estas tareas son la repetición de saludos o relacionar cartas con palabras y con imágenes. Estas habilidades se suelen llegar a dominar tras dos o tres años de enseñanza en la lengua extranjera. Por otro lado, CALP hace referencia al nivel que se requiere en el estudio académico. El lenguaje empleado en la enseñanza del contenido suele ser abstracto y formal, por lo cual este tipo de lenguaje sí es demandante cognitivamente. De este modo, según Cummins y otros investigadores, lleva mínimo cinco años alcanzar esta competencia. Algunas de estas tareas más demandantes son la justificación de opiniones, realización de hipótesis y la interpretación de pruebas. Por consiguiente, el docente debe ofrecer apoyo e identificar cuándo los estudiantes han de pasar de las habilidades referidas como BICS hacia la competencia CALP. (Bentley, 2010)

Tipos de AICLE en base a la presencia de la lengua extranjera

Tal como sostiene Bentley (2010), hay varios tipos de AICLE. Estos van desde un *soft CLIL* (AICLE suave) a un *hard CLIL* (AICLE duro). Bentley (2010) señala que el *soft CLIL* se da en aquellas escuelas que enseñan contenido del currículum como parte de la clase lingüística. Por otro lado, *hard CLIL* hace

referencia a programas de inmersión parcial en los cuales aproximadamente la mitad del currículum se enseña en la lengua extranjera. Entre estos dos tipos de AICLE, Bentley (2010) indica un programa AICLE modular, según el cual se enseña una asignatura a través de la lengua extranjera en un determinado número de horas. Como resultado, Bentley (2010) propone una tabla (Figura 4) en la que muestra tres posibles modelos AICLE. El primer modelo que muestra está basado en el lenguaje (*lenguaje-led*), en el cual la enseñanza de algunos temas curriculares son enseñados a través lengua extranjera en una clase lingüística y le corresponde 45 minutos una vez a la semana. El segundo modelo es modular y está basado en el contenido. En este último modelo, la escuela o el profesorado elige qué contenidos se enseñan en la lengua extranjera, a la cual le corresponden 15 horas en un periodo escolar. Finalmente, el tercer modelo que Bentley (2010) presenta en esta tabla está basado también en el contenido pero se da una inmersión parcial, en la cual aproximadamente la mitad del currículum es enseñado en la lengua extranjera.


Soft CLIL	Type of CLIL	Time	Context
	Language-led	45 minutes once a week	Some curricular topics are taught during a language course.
	Subject-led (modular)	15 hours during one term	Schools or teachers choose parts of the subject syllabus which they teach in the target language.
	Subject-led (partial immersion)	about 50% of the curriculum	About half of the curriculum is taught in the target language. The content can reflect what is taught in the L1 curriculum or can be new content.
Hard CLIL			

Figura 4. Tabla de los diferentes modelos del AICLE (Bentley, 2010, p.6)

Matrix de Cummins

Considerando al pensamiento como una quinta habilidad (las primeras cuatro son hablar, escribir, leer y escuchar), sostiene Coyle (2007), una adaptación de la Matrix de Cummins de 1984 (Figura 5) podría servir como una herramienta útil

teniendo en cuenta las demandas cognitivas y lingüísticas que tienen lugar en el alumnado AICLE. En esta adaptación, Coyle (2007) sugiere que aquellas situaciones en las que el nivel lingüístico de sus alumnos es más bajo que su nivel cognitivo, el contexto de aprendizaje debe darse cuenta de este desequilibrio y asegurarse de que el nivel cognitivo siga progresando mientras accede al contenido a través de un nivel lingüístico más bajo (situándose esta situación en el cuadrante 3) y trabajando de forma gradual hacia un nivel mayor de exigencia lingüístico (situándose entonces en el cuadrante 4). Es en este punto, según Coyle (2007) en el que los enfoques AICLE tienen implicación, incluyendo así un andamiaje de trabajo cognitivo exigente a través de distintos medios y no solo el lenguaje. Asimismo, Coyle (2007) agrega que el cuadrante 2 no se puede justificar pedagógicamente y que el cuadrante 1 puede representar la progresión del alumno en términos del estudio del lenguaje como contenido en sí mismo o se puede entender como un enfoque lingüístico necesario para más adelante darse el aprendizaje de contenido.

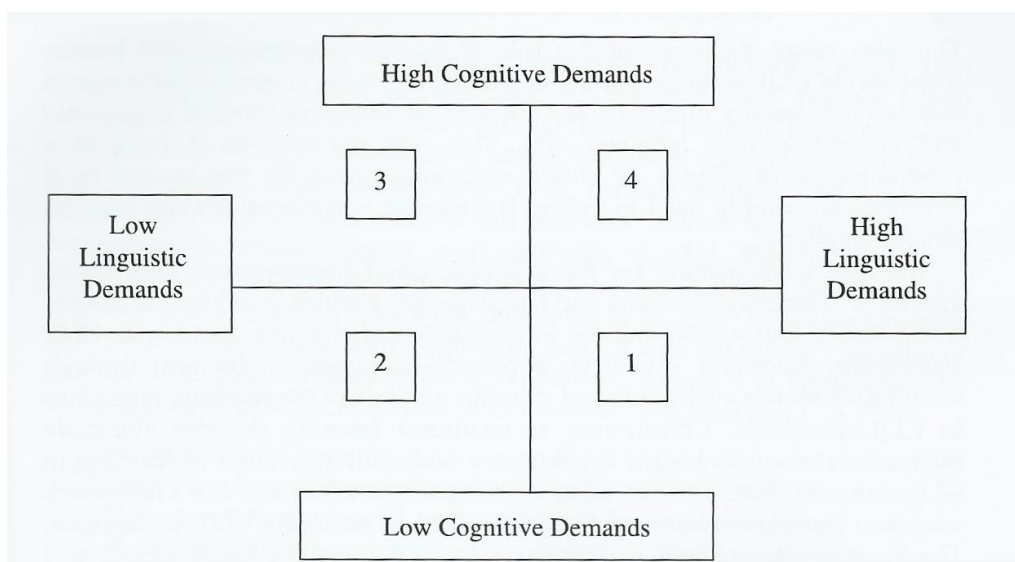


Figura 5. Matrix de Cummins (1984) adaptada por Coyle (2007)

Rol y beneficios del estudiante y docente AICLE

En lo referente al rol del estudiante AICLE, como lo hacen notar Pavesi, Bertocchi, Hogmannová y Kazianka (2001), todos los alumnos y alumnas pueden beneficiarse de este enfoque metodológico sin importar cuáles sean sus habilidades cognitivas. Pavesi et al. (2001) sostienen además que los estudiantes y sus familias han de ser libres de elegir este enfoque metodológico. Al mismo tiempo, estos autores agregan que las escuelas deben decidir los requisitos deseables de la lengua extranjera para que el alumno comience. De este modo, también señalan que muchos institutos han encontrado adecuado requerir conocimiento previo de la lengua extranjera antes de que el alumnado comience con el enfoque AICLE.

De acuerdo con Marsh (2002) no hay una edad ideal para empezar a aprender a través del enfoque AICLE. No obstante, también señala la discusión existente acerca de un periodo crítico en el que la adquisición de la lengua extranjera ocurre con mayor éxito. Aun así, Marsh (2002) enfatiza que la importancia reside en si la experiencia temprana del aprendizaje de la lengua extranjera a través del enfoque AICLE es natural y realista.

Pavesi et al. (2001) muestran, además, una serie de ventajas y/o beneficios que tiene el enfoque AICLE en los estudiantes, los cuales se muestran a continuación. La primera ventaja que mencionan defiende que a través del tratamiento de un contenido más interesante y auténtico, los estudiantes de AICLE se involucran más y esto ayuda a que su motivación crezca. Asimismo, Pavesi et al. (2001) afirman que el enfoque AICLE promueve la confianza en uno mismo, la autoestima, la independencia y enseña habilidades organizativas, todo ello por medio del trabajo interactivo y cooperativo. Por otro lado, el enfoque AICLE ayuda al alumnado a mejorar sus habilidades lingüísticas propiciando así la competencia lingüística gracias a un gran número de horas en contacto con la lengua extranjera. En lo que se refiere a la competencia de aprender a aprender,

Pavesi et al. (2001) sugieren que el AICLE fomenta esta competencia a través de mejores condiciones de aprendizaje en las que se hace uso de estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio comunes tanto al contenido como al lenguaje. Por último, estos autores indican otra ventaja del enfoque AICLE, la cual sostiene que gracias a la integración del contenido y del lenguaje, así como de la implicación del alumnado en actividades académicas exigentes, el enfoque AICLE motiva el proceso de pensamiento creativo.

Asimismo, de acuerdo con Pavesi et al. (2001), por medio de la enseñanza del contenido y de una lengua extranjera en un marco integrado, el enfoque AICLE pretende proporcionar acceso a la comunicación personal e intercultural ya que el alumnado podrá experimentar con la lengua extranjera en cuanto a diferentes necesidades y estará expuesto a diferentes perspectivas culturales del contenido que aprenden en el aula. Así, Pavesi et al. (2001) enfatizan que el enfoque AICLE ayuda, por tanto, al desarrollo de aspectos comunicativos relacionados con la competencia lingüística en esa lengua extranjera y, a su vez, proporciona una nueva perspectiva en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Por otro lado, hay varios tipos de docentes que pueden involucrarse de manera efectiva en este enfoque metodológico. De acuerdo con Pavesi et al. (2001), estos pueden variar entre los siguientes tipos de docente: aquellos cualificados tanto en enseñanza de contenido y lengua extranjera, aquellos profesores que utilizan una lengua extranjera como medio de instrucción, aquellos profesores lingüísticos que enseñan al alumnado sobre contenido no lingüístico, aquellos profesores de materia curricular no lingüística trabajando conjuntamente en equipo con aquellos profesores de lengua extranjera, y aquellos profesores extranjeros apoyados por autoridades educativas o programas europeos.

No obstante, Pavesi et al. (2001) plantean una serie de características del docente AICLE que son recomendables. Una característica recomendable del docente AICLE es el buen control o dominio de la lengua extranjera que se va a emplear como medio de instrucción. También lo es el buen conocimiento de la

lengua materna del alumnado, ya que el profesorado ha de entender las dificultades lingüísticas de dicho alumnado. Asimismo, Pavesi et al. (2001) señalan dentro de estas características al dominio del contenido no lingüístico y una profunda comprensión de los elementos cognitivos, socioculturales y psicológicos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, afirman que el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo es recomendable debido a que la cooperación entre docentes de contenido no lingüístico y docentes lingüísticos es esencial para que el enfoque AICLE de buenos resultados. Esto implica una cuidadosa coordinación, diplomacia y la habilidad de trabajar en conjunto donde el otro docente no se sienta amenazado por la presencia del docente AICLE. El desarrollo de este trabajo conjunto, manifiestan Pavesi et al. (2001), necesita tiempo para ser fructífero y tacto en pos del respeto mutuo. Sin embargo, cuando este trabajo conjunto o relación entre docentes no llega a desarrollarse, se daña el valor de la enseñanza AICLE. Contrariamente, un trabajo conjunto que funcione enriquecerá el aprendizaje del alumnado. (Pavesi et al., 2001)

Además, Pavesi et al. (2001) destacan la importancia del interés y la habilidad en la integración de contenido y lenguaje en conjunto con el empleo de metodologías interactivas.

Teniendo en cuenta a otros autores, como es en el caso de Marsh (2002), quien remarca que el AICLE es una metodología, por lo que requerirá habilidades profesionales a los docentes que la sigan, incluyendo esto un alto nivel de fluidez en la lengua extranjera. No obstante, también añade que las competencias necesarias para el docente AICLE variarán dependiendo del tipo de enfoque AICLE que se tome. Tal como señala Marsh (2002), un buen docente continuará ajustando sus habilidades lingüísticas a la complejidad del asunto que trate en el mismo, a través de la aplicación de habilidades didácticas. Así, muchos docentes AICLE no son nativos de la lengua extranjera y su nivel de fluidez no se acerca a este, por lo que estos profesores habrán de ajustar su manera de enseñar a las limitaciones lingüísticas que posean. Sin embargo, Marsh (2002) indica que

esto no debe tomarse como un fracaso, sino que es justo esto lo que refleja las exigencias lingüísticas del mundo, en las que los interlocutores han de ajustar constantemente su discurso y la comunicación no verbal. Por tanto, este perfil de docente puede representar un modelo positivo para su alumnado.

Por otro lado, Pavesi et al. (2001) señalan una serie de ventajas que el enfoque AICLE ofrece al profesorado involucrado en él. La primera ventaja que estos autores indican plantea que gracias al trabajo en equipo, los docentes AICLE pueden compartir su conocimiento individual y convertirlo en conocimiento conjunto. La segunda ventaja que proponen indica que a través de la puesta en marcha de este enfoque metodológico, es más probable que los docentes tengan la oportunidad de desarrollarse profesionalmente. Esto es, algunos docentes pueden llegar a beneficiarse de programas de intercambio o incrementos financieros. (Pavesi et al., 2001)

Tal y como expresa Marsh (2002), la fluidez en la lengua extranjera no es suficiente para llevar a cabo una enseñanza AICLE efectiva. Asimismo, agrega que no es necesario que los docentes tengan las competencias de un nativo, sino que es esencial que los docentes AICLE puedan manejar este enfoque en lo que se refiere al contenido lingüístico y no lingüístico y su aplicación empleando habilidades lingüísticas óptimas de la lengua extranjera trabajada. (Marsh, 2002)

Finalmente, de acuerdo con DeCorte (2000, en Novotná, Hadj-Moussová y Hofmannová, 2001), la tarea del docente AICLE es posibilitar el desarrollo individual de los procesos de construcción del conocimiento y significado así como el desarrollo de actitudes positivas en el alumnado AICLE.

Fomento del pensamiento crítico y creativo

En el contexto educativo, el pensamiento crítico se puede definir como el proceso mental del que el alumno hace uso para planificar, describir y evaluar su propio pensamiento y aprendizaje. Este es esencial en el aprendizaje y en la planificación efectiva, por lo que su mejora supone la mejora del aprendizaje. Asimismo, como plantean Mehisto, Marsh y Frigols (2008), la creatividad puede servir para explicar ideas a los demás y evaluar las propias planificaciones y resultados. Es por esto por lo que estos autores reflejan la dificultad de separar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. (Mehisto et al., 2008)

Además, Mehisto et al. (2008), relacionan los valores, actitudes y sentimientos con nuestro pensamiento, sosteniendo que estos influyen notablemente en este último. De este modo, argumentan esto citando a Goleman (1995), el cual indica que las emociones positivas mejoran la flexibilidad de pensamiento, y a Jensen (1996), el cual sugiere que en ambientes positivos y amenos tendrá lugar un mejor aprendizaje, memoria y autoestima. Asimismo, Mehisto et al. (2008) mencionan que la mayoría de los educadores defienden que el apoyo de los demás favorece la calidad del pensamiento.

Por lo tanto, existe una gran variedad de marcos o estructuras del pensamiento, los cuales sirven de gran ayuda a la hora de analizar y gestionar el propio pensamiento. Es por esto por lo que resultan herramientas a los docentes para guiar al alumnado hacia el aprendizaje independiente y gestión efectiva de su propio pensamiento. No obstante, uno de los marcos del pensamiento más conocidos es la Taxonomía de Bloom, según la cual Bloom afirma que todo estudiante ha de desarrollar tanto habilidades de pensamiento de orden menor como de orden mayor. Para ello, hace una división en seis niveles en forma de pirámide, comenzando con habilidades más funcionales como describir e identificar información, hacia habilidades más exigentes y abstractas como lo puede ser evaluar críticamente. Sin embargo, dado que la Taxonomía de Bloom

no resultaba fácil de aplicar para algunos docentes, Anderson y Krathwohl, en el año 2000, trabajaron junto a Bloom para presentar una nueva versión de esta taxonomía. En ambas versiones de la taxonomía se ofrecen una serie de verbos, además de los representados en la pirámide, cuyo propósito es ayudar a los docentes en la aplicación de la misma. (Mehisto et al., 2008)

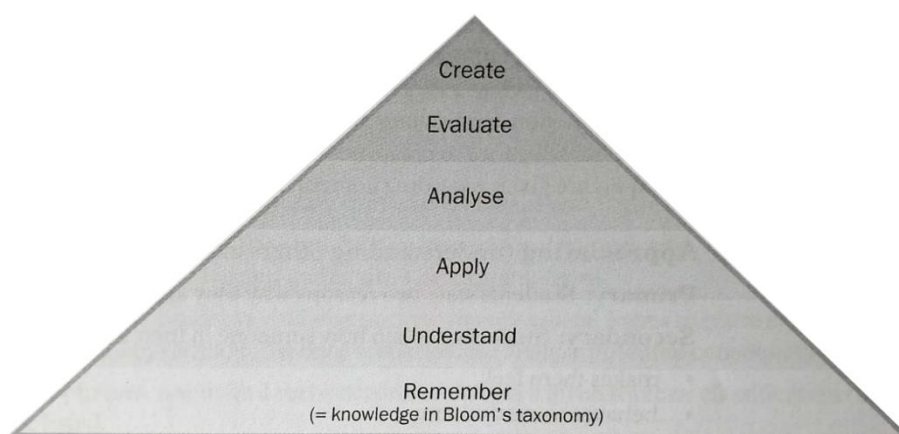


Figura 6. Versión modificada de la Taxonomía de Bloom por Anderson y Krathwohl en el año 2000 (Mehisto et al., 2008, p.155)

En esta nueva versión, Mehisto et al. (2008) consideran que si la mayoría de las clases se basa en tareas asociadas con la aplicación del propio conocimiento, el análisis del nuevo conocimiento, la evaluación del progreso realizado y la creación de algo nuevo, mayores e importantes niveles de aprendizaje tendrán lugar.

Evaluación

Definir y concretar lo que supone la evaluación es siempre uno de los aspectos complicados que los profesores del enfoque AICLE han de hacer frente, ya que la manera en que esta se lleve a cabo establecerá cómo percibe el alumnado la intención del docente y los resultados que estos produzcan. (Coyle, Hood y Marsh, 2010)

El tipo de evaluación, tal y como plantean Coyle et al. (2010), puede dividirse en evaluación sumativa y evaluación formativa. La evaluación sumativa permite comprobar la competencia y el conocimiento del alumno en el determinado momento en el que se lleva a cabo, y sirve a su vez como prueba informativa tanto para la escuela como para los padres. Este tipo de evaluación se suele realizar al final de la unidad o secuencia didáctica y resulta necesaria, según Coyle et al. (2010), para dar credibilidad al enfoque AICLE como lo dan el resto de enfoques y programas educativos.

Por otro lado, la evaluación formativa es más compleja, ya que su propósito es ofrecer información momentánea de la situación del alumno para así poder influir de forma positiva en su desarrollo y próximos pasos. Asimismo, este tipo de evaluación permite que el docente ajuste y adapte la planificación acorde a las necesidades de su alumnado. Una de las fortalezas de la evaluación formativa es la mejora del aprendizaje promoviendo así la consecución de mejores resultados finales. (Coyle et al., 2010)

La evaluación en el enfoque AICLE debe ser considerada en conjunto con el contexto específico en el que se encuentra el aula y el contexto del que provenga el alumnado. (Coyle et al., 2010)

Según Coyle et al. (2010), es fundamental que antes de elegir un foco de evaluación se establezcan los objetivos o resultados de aprendizaje de una forma clara y concisa. Debido a la naturaleza integradora del enfoque AICLE respecto tanto al contenido como al lenguaje, el abanico de los diferentes tipos de evaluación es aún más amplio.

En cuanto a la evaluación del contenido, a la hora de plantear los medios a través de los cuales se llevará a cabo la misma, el docente habrá de elegir el modo más directo en el que el alumno demuestre la comprensión del contenido utilizando el mínimo lenguaje posible. De este modo, el docente podrá estar más seguro de estar evaluando el contenido y ello no dependerá exclusivamente de la capacidad del alumno para expresar el contenido, tratando así de evitar que el

lenguaje constituya una barrera en la evaluación. Por otro lado, el maestro AICLE puede estructurar la clase en torno a tres momentos, siendo estos una tarea introductoria, el conjunto de actividades principales de la lección y finalmente la realización de un pleno grupal. Este pleno permite comprobar el conocimiento de la clase así como ofrece la oportunidad de volver a aquellos conceptos que necesiten repasarse en concreto. Así pues, en este momento de la sesión, tanto el maestro como los estudiantes pueden resumir y revisar el contenido aprendido para así poder avanzar conjuntamente. (Coyle et al., 2010)

Una beneficiosa y efectiva forma de evaluar es la autoevaluación y la evaluación entre compañeros. Esta última beneficia a la primera, ya que plantear comentarios sobre el trabajo de un compañero y justificarlos permite a dicho alumno mirar críticamente a su propio trabajo. Es importante promover diferentes tipos de evaluación como estas dos últimas, ya que una dinámica de evaluación que recaiga única y exclusivamente en la realizada por el profesor empobrecerá el aula AICLE. Igualmente, el empleo de estos tipos de evaluación fomenta que, desde una perspectiva a largo plazo, los alumnos que comprenden lo que están aprendiendo así como la manera de demostrar dicha comprensión progresarán mucho más que si estas no se llevasen a cabo. (Coyle et al., 2010)

En lo referente a la evaluación del lenguaje, la realización de una evaluación sumativa al final del curso o asignatura tiene sentido sobre todo en referencia al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Es esencial que el docente se asegure de estar evaluando un elemento del lenguaje en concreto ya sea a través de actividades como el recuerdo de vocabulario específico, leer y escuchar entendiendo el significado o demostrar un proceso de razonamiento en la lengua extranjera. Asimismo, una dinámica que beneficia la evaluación del lenguaje de forma continua es la realización de correcciones a lo largo de las sesiones de tal manera que estas se expresen como sugerencias o cambios, explicando a su vez el por qué estas correcciones harían el contenido más claro. Como lo hacen notar Coyle et al. (2010), es relevante dedicar una sesión o parte

de la misma a compartir con el alumnado errores lingüísticos que necesitan ser atendidos en el aula, dando a entender que es necesario corregirlos en pos de una comunicación más efectiva. (Coyle et al., 2010)

Finalmente, Coyle et al. (2010) enfatizan en la importancia de que el alumno comprenda el mecanismo a través del cual se le evaluará así como los objetivos hacia los que está dirigiéndose. Además, también señalan la necesidad de que el alumnado tome parte de responsabilidad en su propia evaluación, tanto de manera individual como hacia el resto de sus compañeros.

Formación del docente AICLE

Como expresa Hillyard (2011), el docente AICLE debe ser competente a la hora de definir el enfoque AICLE, así como adoptar un enfoque AICLE en específico e integrarlo en el contexto y el currículo, llevando a cabo las medidas necesarias para ofrecer una educación de calidad.

Debido a la complejidad del enfoque metodológico AICLE y al ser tan distinto de las metodologías más tradicionales, los docentes que se embarquen en él han de ser formados minuciosamente en la planificación y programación de aula y tener conocimientos relacionados con la preparación y puesta en marcha de planes, asegurar los resultados, comprender los diferentes niveles de logro de la lengua extranjera, fomentar la conciencia cultural y la interculturalidad, aplicar conocimiento sobre la adquisición de la lengua extranjera en el aula, y ser consciente de los procesos y estrategias tanto cognitivas como metacognitivas presentes en el entorno AICLE. (Hillyard, 2011)

Como dice Hillyard (2011), el docente AICLE ha de estar preparado para continuar su formación en función de los nuevos desarrollos que surjan en la materia que les ocupa, ya que el enfoque AICLE está todavía evolucionando. Además, la misma autora alude a la importancia de que el docente aprenda a

utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como recursos educativos en el desarrollo de metodologías interactivas.

De este modo, Hillyard (2011) resalta que el tipo de formación que requiere el enfoque AICLE es un proceso largo. Asimismo, Hillyard (2011) propone:

The most efficient approach, if neither the speediest nor cheapest, may be to train a group of teachers who then teach in real classrooms for two years while attending monthly meetings to reflect on problems and successes, and who then participate in a “train the trainers” course in which they learn how to train other teachers using a “cascade” model, thereby disseminating the methodology as widely as possible. (p.9)

Así pues, Hillyard (2011) propone un enfoque en el que un grupo de docentes sean formados en AICLE y, tras haber llevado a la práctica lo aprendido mientras atienden a reuniones mensuales en las que reflexionan sobre la misma, podrán participar en otro curso que les forme para formar a otros docentes.

Por último, como lo hace notar Marcela Menegale (en Escobar, Evnitskaya, Moore y Patiño, 2011), es necesaria la formación docente pero es especialmente necesaria la formación docente en AICLE, formando al profesorado en estrategias pedagógicas que fomenten la interacción en el aula. Además, agrega que un importante cambio tendría lugar si los docentes reflexionaran sobre su propia práctica, la cual debiera estar estrictamente interrelacionada con la teoría y la investigación. (Menegale, en Escobar et al., 2011).

MARCO TEÓRICO ESPECÍFICO: CLIL EN PRIMARIA

Introducción de la educación bilingüe y AICLE en el contexto de Educación Primaria

La sociedad y escuela han asumido el reto prioritario del desarrollo de la conciencia plurilingüe, tanto que es una de las marcas esenciales del siglo XXI, fundamentalmente en el contexto europeo, lugar en el que el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE) ha sido una respuesta metodológica esencial. (Ortega-Martín y Trujillo, en Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018)

Fue en 1996 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron un acuerdo mediante el cual introdujeron un currículo integrado de inglés y español a 1200 alumnos, cuyas edades variaron entre los tres y cuatro años de edad, de 43 colegios públicos en España. Actualmente, este currículo se ha expandido notablemente y, en 2018, llegaron a haber 145 centros en este programa, abarcando así estudiantes de entre 2 y 16 años. Asimismo, este programa inspiró a las Comunidades Autónomas a tener por lo menos un programa bilingüe, lo cual hace que más de un millón de alumnos de centros públicos de España participen en él y cursen alguna asignatura en inglés. (Mark Levy, en Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018)

La generalización de los programas bilingües ha provocado un cambio general, influyendo ello en la formación de los docentes, el desarrollo de materiales, la evaluación de los estudiantes y fomentando el trabajo cooperativo del profesorado y los equipos directivos. (Mark Levy, en Ortega-Martín et al., 2018)

España se propuso a lo largo de los últimos 20 años solucionar su déficit histórico en la enseñanza de lenguas extranjeras y además conseguir obtener una posición de liderazgo en el contexto europeo con lo referente a la implementación y a la investigación en el área de la educación bilingüe y los programas AICLE. Es más, autores reconocidos de la comunidad científica, como lo es Do Coyle,

identificaron y señalaron este esfuerzo y los logros de España en este ámbito. (Ortega-Martín y Trujillo, en Ortega-Martín et al., 2018).

Por otro lado, se pueden identificar dos aspectos distintivos en el ámbito Español relacionados con la enseñanza bilingüe. En primer lugar, cabe destacar la diversidad autonómica que existe en un sistema educativo descentralizado como lo es España. En segundo lugar, cabe señalar la complejidad lingüística que supone introducir un idioma de instrucción más, tanto en comunidades que han sido bilingües a lo largo de la historia como en comunidades que han sido monolingües. No obstante, hay aspectos problemáticos, siendo uno de ellos el establecimiento de una distinción clara entre el enfoque AICLE y otros programas de inmersión lingüística. (Ortega-Martín y Trujillo, en Ortega-Martín et al., 2018).

Empleando las palabras de Ortega-Martin y Trujillo, “la organización de la enseñanza reglada en España refleja la diversidad territorial y política que resulta del Estado de las Autonomías”. Sin embargo, estos autores reflejan su preocupación en cuanto a canales de comunicación entre las comunidades se refiere, siendo este un rol que podría asumir el Ministerio de Educación. (Ortega-Martín y Trujillo, en Ortega-Martín et al., 2018)

Debido a la falta de literatura relacionada con la implementación de AICLE para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, Ioannou-Georgiou y Pavlou (en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011) crearon un programa llamado PROCLIL. La Comisión Europea fundó este programa (PROCLIL) contando con profesionales e investigadores de Chipre, Alemania, España, Turquía y Gran Bretaña. Este se centra exclusivamente en el AICLE en las dos etapas mencionadas, con el fin de resultar beneficioso para otros docentes y profesionales en el ámbito AICLE. De esta manera, los principales objetivos de PROCLIL fueron investigar los diversos modelos de AICLE, identificar los problemas en su implementación y así sugerir soluciones, además de identificar una buena práctica de AICLE y desarrollar materiales didácticos necesarios. En definitiva, este programa se creó con la intención de desarrollar una guía AICLE

dirigida a docentes de Educación Infantil y Primaria. (Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

Comunicación en el aula: interacciones

En cuanto a la comunicación en el aula, cabe referenciar a Bentley (2009) y su libro de materiales fotocopiables llamado “Primary Curriculum Box”. En este libro, Bentley ofrece material didáctico fotocopiable y actividades para alumnado de entre seis y doce años, lo cual se corresponde con la Etapa Primaria. De este modo, el material didáctico plasmado en el libro pretende ayudar a los maestros en la tarea de desarrollar la adquisición de conocimiento tanto curricular como lingüístico del alumnado. Así, las actividades han sido diseñadas para desarrollar el conocimiento de vocabulario específico de la asignatura curricular y fomentar el desarrollo de las habilidades tanto comunicativas como cognitivas. (Bentley, 2009)

Una comunicación significativa es fundamental en la enseñanza basada en el contenido. Por ello, Bentley describe a la comunicación en el aula dentro de tres tipos básicos de interacción entre los siguientes agentes: el docente y el alumnado como grupo de clase, docente y estudiante, y estudiantes que interaccionan entre sí. (Bentley, 2009)

Por lo que se refiere a la interacción de aula del docente con el conjunto de estudiantes, Bentley (2009) analiza los tres siguientes puntos. En este tipo de interacción, se anima al docente a descubrir cuál es el conocimiento previo de su alumnado, para así evitar la repetición y poder partir de una base previa. En segundo lugar, Bentley proporciona una serie de preguntas a lo largo de las notas para el profesor. Estas preguntas tienen como objetivo el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, las cuales evolucionan desde preguntas más concretas a preguntas más abstractas que requieren habilidades

evaluativas y de razonamiento. En tercer lugar, se proporciona una tarea con la cual acabar muchas de las actividades con el fin de alentar al alumnado a que reflexione sobre lo que han aprendido y sobre aquello que todavía han de comprender sobre el contenido que se esté tratando. (Bentley, 2009)

Por otro lado, el segundo tipo de interacción de aula que presenta Bentley es el que involucra al docente y al estudiante de manera individual. Un aspecto que Bentley destaca es la importancia de utilizar la lengua extranjera a la hora de animar y apoyar el trabajo individual de los estudiantes. De esta manera, enfatiza en la necesidad de felicitar al alumno cuando utiliza la lengua extranjera para comunicarse, incluso en el caso de que de la respuesta correcta pero fallando en la producción lingüística. De ahí que sea imprescindible realizar un balance entre el contenido expresado y el lenguaje concreto que el alumnado utiliza para ello. (Bentley, 2009)

Por último, con respecto a la interacción estudiante-estudiante, Bentley recomienda que los alumnos expresen aquello que les guste del trabajo de sus compañeros mientras trabajan en parejas o grupos y también después de realizar la actividad completando un formulario de retroalimentación llamado 'Friend feedback'. Con esto, se está motivando el desarrollo de las habilidades orales en el alumnado. (Bentley, 2009)

Transición de nuevos estudiantes en el enfoque AICLE

Aquellos estudiantes para los cuales el enfoque AICLE sea totalmente nuevo, es necesario que se propicie un periodo de transición en el cual estos acepten este nuevo método de aprendizaje y tengan el tiempo para comprender el funcionamiento del mismo. Es importante, por tanto, que el alumnado entienda por qué están aprendiendo en una lengua nueva, cuando les resulta más fácil aprender en la lengua materna. Es por esto por lo que es primordial justificar este

cambio en su entorno de aprendizaje y darles la oportunidad de hacer las preguntas que necesiten o compartir aquello que les preocupe sobre este nuevo enfoque. Una vez que el alumnado comprende este nuevo cambio, es fundamental que el maestro les guíe en este periodo de transición haciéndoles sentir seguros y cómodos en las clases AICLE. Por consiguiente, crear un ambiente libre de estrés, que apoya al alumnado y le hace sentir seguro, es esencial en la transición a AICLE. De ahí que al comienzo de este periodo es importante que el maestro explique a los estudiantes que pueden expresarse en su lengua materna y les diga cómo van a ir aumentando la exposición de la lengua extranjera de forma gradual. (Ioannou-Georgiou, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

Una vez que el alumnado se sienta más seguro en la lengua extranjera, es fundamental elogiar tanto el progreso que hagan como el esfuerzo que muestren. Es lógico que, en estos primeros momentos del enfoque AICLE, el progreso lingüístico y curricular no vayan a la par, siendo este último el más avanzado. Por ello, el maestro ha de mostrar su apoyo y motivar al alumno a participar de forma activa en el aula. La consecución de esta transición propicia que los estudiantes sean más autónomos, responsables y pensadores críticos, además de favorecer la intervención temprana del maestro cuando surjan problemas en el aula. (Ioannou-Georgiou, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

Una vez superado este periodo de transición, es momento para que los estudiantes profundicen más en el enfoque y el uso de la lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El establecimiento de unas normas de clase respecto al uso de la lengua materna y la extranjera es una buena manera de guiar al alumnado un paso más allá en el proceso AICLE. Además, es importante darle al alumnado lengua y estrategias de comunicación de las que podrán ayudarse si tienen algún problema. No obstante, como señala Ioannou-Georgiou, la atención hacia las necesidades educativas, lingüísticas y afectivas

del alumno comentadas anteriormente han de seguir siendo una prioridad para el docente AICLE. (Ioannou-Georgiou, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

El maestro AICLE

El éxito o el fracaso de este tipo de programas y propuestas de enseñanza recaerá en las manos de los docentes. Por ello, es fundamental que la formación tanto inicial como continua favorezcan un buen conocimiento lingüístico y se propicie una formación metodológica que va a necesitar adaptarse al contexto (Ortega-Martín y Trujillo en Ortega-Martín et al., 2018). Además, tal y como expresan estos dos autores, es necesario que se reconozca el esfuerzo extraordinario que conlleva esta formación y preparación de los programas AICLE que llevan a cabo los docentes.

Ioannou-Georgiou considera que el maestro AICLE necesita ser apoyado tanto pedagógicamente, lingüísticamente, en la práctica a la hora de descubrir recursos, o incluso apoyo psicológico a través de la motivación y del control del estrés. Es por todo esto, verifica esta autora, que el profesorado necesita expresar sus preocupaciones en torno a ámbitos que son nuevos para ellos. Por tanto, plantea una serie de ideas para proporcionar este apoyo a los docentes AICLE. En primer lugar, Ioannou-Georgiou sugiere la formación de un grupo de ayuda al profesorado en el que se reúnen varios docentes AICLE y comparten sus experiencias, preocupaciones y éxitos. Asimismo, la tecnología puede motivar y ampliar las redes de apoyo al maestro, bien sea por grupos de docentes o recursos como diccionarios online, además de ser un portal en el que descubrir materiales didácticos o herramientas para crear estos. Además, otro punto de apoyo para el maestro AICLE que Ioannou-Georgiou resalta es la comunicación abierta con los padres de los estudiantes. Esta relación escuela-centro es esencial y supone apoyo tanto para el maestro como para las familias. (Ioannou-Georgiou, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

Por otro lado, un elemento motivador y de apoyo de este enfoque metodológico es el auxiliar de conversación, siendo normalmente gente joven que ofrece un componente tanto lingüístico como cultural al centro. Las tareas que ha de llevar a cabo un auxiliar de conversación abarcan desde la aportación de un modelo de corrección fonética y gramatical, a colaborar con los docentes en la preparación de las sesiones y materiales, ofreciendo estos además una oportunidad de acercarse a la cultura del país del que procede. (Ortega-Martín y Trujillo, en Ortega-Martin et al., 2018)

Técnicas de enseñanza efectivas para un aula AICLE

Massler, Ioannou-Georgiou y Steiert (en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011) describen una serie de técnicas y estrategias del maestro AICLE para integrar el contenido y el lenguaje en la escuela. Además de las habilidades requeridas para un buen docente, los maestros AICLE han de ser capaces de utilizar técnicas específicas de dos ámbitos distintos y combinarlas de tal modo que el resultado sea la suma de estas. Por tanto, estos autores presentan las siguientes técnicas de enseñanza: andamiaje verbal (*verbal scaffolding*), andamiaje del contenido (*content scaffolding*) y andamiaje del proceso de aprendizaje (*learning process scaffolding*). (Massler et al., en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

En cuanto al andamiaje verbal, estos autores señalan la necesidad del profesor AICLE por adaptar su lenguaje a la competencia lingüística de su alumnado, de tal manera que lo aportado en clase sea comprensible para estos. Asimismo, el maestro AICLE ha de propiciar la participación activa y significativa de los estudiantes. Algunos ejemplos de este tipo de técnicas se encuentran el uso de un lenguaje apropiado a la competencia del alumnado al mismo tiempo sirviéndose de la lengua materna en determinadas ocasiones, acompañar el discurso del maestro con los gestos y expresiones faciales, y el uso de la

repetición y los sinónimos como soporte para comprender el mensaje dado. (Massler et al., en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

En segundo lugar, Massler et al., describen al andamiaje del contenido como aquellas técnicas que respaldan la comprensión y el compromiso con el contenido. De este modo, Massler et al., indican, entre otros, la selección y adaptación del contenido al nivel cognitivo del alumnado, conectar el nuevo contenido con el conocimiento previo del alumnado y con sus intereses, el uso de imágenes y objetos de la vida real como conexión entre el contenido visto y la misma, organizar actividades que requieren participación activa por parte del alumnado para que este sea el que vaya descubriendo los conceptos, y comprobar regularmente la comprensión de los alumnos, llevando a cabo una retroalimentación con ellos mismos. (Massler et al., en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

En tercer lugar, el andamiaje del proceso de aprendizaje consta de una serie de técnicas que ayudan a los maestros AICLE a ayudar y guiar los procesos de aprendizaje y trabajo del alumnado. Con estas estrategias pueden fomentar la autonomía del alumno y motivar su aprendizaje. Entre otras, algunas estrategias mencionadas por Massler et al. son la lectura de textos en la lengua extranjera junto a tareas concretas y el uso de tablas y mapas mentales. (Massler et al., en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011)

Principios para guiar la lengua materna y la lengua extranjera en una clase AICLE

En el documento titulado “Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education”, de Ioannou-Georgiou y Pavlou (2011), es Richard Kiely quien, en el capítulo 4 de dicho documento, presenta el papel de la lengua materna en un aula AICLE. De este modo, este autor da a conocer una serie

principios para ayudar al maestro AICLE a guiar tanto la lengua materna como la lengua extranjera en su clase (Kiely, en Ioannou-Georgiou y Pavlou, 2011):

- Maximizar la exposición y el uso de la lengua extranjera en el aula

De acuerdo a este principio, Kiely sugiere que el docente ha de planificar la maximización de la lengua extranjera, lo cual incluye tanto su discurso como el del alumnado. Sin embargo, Kiely remarca que el nivel de esta maximización dependerá de la competencia lingüística del alumnado.

- Organizar el funcionamiento de la clase en inglés

El autor así refleja una manera de aumentar la exposición a la lengua extranjera, fomentando la comunicación real. No obstante, al comienzo de la introducción al AICLE, es posible que los alumnos requieran algunas sesiones de vocabulario y actividades.

- Centrarse en la precisión de la pronunciación

La precisión de la pronunciación del alumnado es relevante por tres razones, como expone Kiely. En primer lugar, una buena precisión en la pronunciación les permite tener más confianza en sí mismos, lo cual se verá positivamente reflejado en su participación activa en el aula. En segundo lugar, habrá más posibilidades de que los estudiantes se entiendan unos a otros si su pronunciación es correcta. Por último, centrarse en la precisión de la pronunciación propicia la comprensión de los patrones de pronunciación en esta lengua extranjera. Un ejemplo de patrones de pronunciación que convendría identificar son aquellos según los cuales el alumnado trata de pronunciar en inglés fijándose en cómo se pronuncia en español.

- Comprobar la comprensión utilizando la lengua materna

El maestro AICLE debe identificar si el alumnado ha comprendido el contenido tratado y si, por tanto, están listos para avanzar. Por ello, la lengua

materna puede resultar necesaria y una técnica efectiva para obtener dicha información de forma ocasional.

- Enseñar términos del contenido en la lengua materna

En muchas ocasiones, el contenido que se vaya a dar en el aula incluye términos que resultan nuevos para los alumnos tanto en la lengua extranjera como en su lengua materna. Por esta razón, es importante ofrecer oportunidades para el desarrollo del lenguaje del contenido en la lengua materna.

- Fomentar la atención en los aspectos de ambas lenguas, tanto la materna como la extranjera

Una de las características que definen al AICLE es el descubrimiento del contenido curricular en dos lenguas diferentes. Como expresa Kiley, esto propicia un contexto en el que explorar todas aquellos elementos lingüísticos que definen a cada lengua. Esta conciencia de la lengua supone que el alumno, de forma gradual, construya su conocimiento de la misma y, por tanto, aumente su confianza y motivación a la hora de usar la lengua extranjera.

- Utilizar la lengua materna para apoyar el aprendizaje

En una clase que sigue el método AICLE, la lengua materna es un recurso, una herramienta, gracias a la cual pueden recurrir tanto los docentes como los estudiantes para mejorar la comprensión del contenido. Esta herramienta, puede combinarse con recursos visuales como imágenes o presentaciones para así asegurar que aquellos alumnos que encuentren específicamente difícil hablar en la lengua extranjera también avancen.

AICLE EN SUECIA

Introducción del AICLE en Suecia

De acuerdo con Dentler (2007), Suecia es un país altamente monolingüe, aunque oficialmente reconoce cinco lenguas como minoritarias. El inglés ha tenido un gran impacto en la educación en Suecia, al ser la lengua clave de la globalización. Esto ha llevado a que los alumnos aprendan la lengua inglesa como una asignatura desde los 8 años de edad, tal y como expresa Dentler (2007): “English, available as a School subject from roughly age 8 onwards, is learned for many years and relatively effortlessly”. No obstante, el enfoque AICLE está rodeado de controversia, como Dentler señala, existen una serie de críticas que reciben este enfoque desde el ámbito educativo sueco, siendo una de estas la preocupación por la posible influencia perjudicial en el desarrollo de la lengua sueca en los alumnos. (Dentler, 2007)

El enfoque metodológico AICLE ha estado presente en Suecia desde el año 1977. Este se introdujo por primera vez en un centro de Educación Secundaria. En los siguientes 15 años se fueron uniando más centros educativos y fue en 1992 cuando la nueva ley educativa procuró un alto nivel de autonomía a las escuelas y municipalidades para que ellos mismos pusieran en marcha la ley publicada. Debido a que el enfoque AICLE no está impulsado oficialmente, todos aquellos programas puestos en marcha que siguen este enfoque son iniciativas individuales de profesores y familias. Por lo tanto, este fue motivo de un gran incremento de la presencia de programas AICLE, primero en los niveles superiores de Educación Secundaria y después a muchas escuelas primarias en torno al año 1995/96. Sin embargo, este auge del enfoque AICLE duró hasta el año 1998/99, y desde ese momento empezó a decrecer el interés, llegando a haber 4% de escuelas que lo seguían y 23% de centros de Educación Secundaria. (Dentler, 2007)

Como indica Dentler (2007), el enfoque AICLE se combina con la metodología Montessori en los primeros años de la Educación Primaria. Por otra parte, AICLE está más generalizado en la Educación Secundaria, donde las maneras de llevar el enfoque y la exposición de la lengua extranjera varían enormemente. Normalmente estos programas AICLE suelen durar tres años. Además, Dentler (2007) alude al aumento de la motivación del alumnado por aprender una lengua extranjera y así mejorar su competencia lingüística en dicha lengua, como el principal objetivo de poner en marcha el enfoque AICLE en la etapa de educación obligatoria. No obstante, la implementación de este enfoque también es un modo de incrementar el nivel del centro educativo y así atraer nuevos estudiantes. (Dentler, 2007)

En referencia a los criterios de admisión en los programas AICLE, tal como expresa Dentler (2007) normalmente todo estudiante es aceptado. En el caso de haber demasiada demanda, se aplican criterios de selección de acuerdo con la zona de residencia. Asimismo, Dentler (2007) agrega que hay una tendencia general por la cual el alumnado AICLE presenta unos resultados algo mejores que el resto de sus compañeros. Esto ha sido criticado y empleado en el debate sugiriendo que este enfoque puede impulsar una especie de elitismo. (Dentler, 2007)

Por otra parte, relacionado con la falta de impulso por parte de las instituciones educativas, es remarcable la inexistencia de formación previa al docente que se va a sumergir en este enfoque. Asimismo, otro de los obstáculos que se encuentra este docente es el referido al ámbito económico, ya que supone una dificultad añadida para aquellas escuelas que siguen el enfoque AICLE y necesitan proveer de los materiales necesarios. Es por ello por lo que muchos docentes acaban usando su propio material educativo o incluso utilizando libros de texto en la lengua extranjera. (Dentler, 2007)

En el año 2007, Dentler señala que la supervivencia del AICLE en Suecia, a pesar de carecer de apoyo tanto a nivel nacional como local, está en las manos

de entre 200-400 docentes. De igual manera, son algunas las escuelas las que comienzan a tomar responsabilidades a la hora de controlar y evaluar los resultados obtenidos y formas de mejorar el desarrollo del enfoque en el centro. Otro aspecto que este autor menciona es el ligero mejor nivel de los alumnos AICLE frente a aquellos que no siguen el enfoque metodológico. Por último, Dentler revela que algunos de estos programas AICLE han evolucionado hacia programas IB (*International Baccalaureate*), esperando obtener mejores resultados. (Dentler, 2007)

Aspectos relevantes relacionados con el AICLE en el contexto sueco

Uno de los aspectos relevantes a destacar del contexto sueco en referencia a la enseñanza del inglés es que los estudiantes han estado expuestos a la lengua extranjera a diario gracias a diferentes medios, como lo son las redes sociales, la televisión, películas y videojuegos. Por tanto, los estudiantes ya han adquirido cierta competencia en la lengua inglesa cuando entran a la escuela. Por consiguiente, esta es una oportunidad para que los maestros aprovechen el interés real que muestran los alumnos por la lengua extranjera. Asimismo, el inglés está considerado como lengua franca o vehicular, haciendo esto referencia a su utilidad como medio de comunicación entre hablantes que no comparten la misma lengua materna. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Como lo hace notar la Agencia Nacional Suecia de Educación (Swedish National Agency for Education o SNAE), la lengua inglesa está presente a diario tanto de manera nacional como internacional. Sylvén (2010, en Brandin y Ekstrand, 2017) sostiene que el conocimiento de la lengua inglesa ofrece oportunidades de integrarse en los contextos tanto culturales como sociales y, por tanto, prepara a los alumnos y alumnas para su futuro laboral. Esto último es una de las razones

más importantes que la SNAE destaca a la hora de plantear el aprendizaje del inglés en el sistema educativo sueco. De ahí que el currículum sueco para la enseñanza del inglés en las escuelas de Educación Primaria indique la necesidad de introducir a los alumnos y alumnas en la presencia del inglés en la vida diaria y los diferentes contextos en los que se utiliza. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Aunque no existan ninguna exigencia explícita en el currículum nacional sueco que requiera la implementación del AICLE, según Brandin y Ekstrand (2017), este apoya el empleo de este enfoque, o no lo entorpece, porque no se centran solamente en el conocimiento del contenido sino también en el desarrollo del lenguaje y los aspectos culturales, elementos presentes en el enfoque AICLE. Asimismo, en el currículum nacional sueco también se enfatiza en la importancia de enseñar inglés que favorezcan la interculturalidad y la internacionalización así como en contextos significativos para el día a día del alumnado. Todo esto refleja que el currículum sueco es tan abierto que da lugar a la interpretación de aquel que lo lee. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Tal y como afirman Brandin y Ekstrand (2017), el enfoque AICLE ha tomado protagonismo en varios países europeos, pero aún tiene que ganarlo en Suecia. Una de las diferencias en cuanto a la implementación de este enfoque entre Suecia y sus países vecinos es el agente que pone en marcha dicha implementación, siendo en Suecia una iniciativa individual por parte del profesorado y escuelas, mientras que en los países vecinos es una iniciativa gubernamental.

Brandin y Ekstrand (2017) entrevistaron a cinco profesores suecos de educación primaria respecto al enfoque metodológico AICLE. De este modo, reflejan los resultados de su estudio en aspectos beneficiosos, retos que supone y la influencia de los padres en la eficacia de este enfoque. En primer lugar, uno de los docentes indicó que a la hora de evaluar muchas de las actividades, resulta beneficioso que el alumno elija si quiere presentarlo de forma escrita,

digitalmente u oral, ya que la imposición de una de las formas podría dar lugar a que el estudiante no muestre el conocimiento que sí posee. Por otro lado, todos los maestros entrevistados señalaron que la enseñanza de lenguas en aquellos contextos que resulten significativos para el alumnado ayuda a motivarles.

En cuanto a los retos a los que se enfrentaban estos docentes, se vuelve a hacer hincapié en la falta de materiales didácticos para llevar a cabo este enfoque metodológico, por lo cual se ven obligados a bien encargarlos de otros países, utilizar recursos digitales o crearlos desde cero. Asimismo, los maestros entrevistados recomendaron tener en cuenta los deseos e intereses del alumnado a la hora de plantear las unidades y lecciones. De este modo el material didáctico que se podrá crear para el aula tendrá mucho más potencial y estará adaptado a las necesidades específicas de la clase en concreto. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Por otro lado, el profesorado involucrado consideró importante destacar el apoyo e implicación de las familias como algo que beneficia tanto a la tarea del docente como al desarrollo de los alumnos. Incluso llegaron a indicar que el apoyo de los padres es muchas veces la influencia con mayor peso en cuanto al nivel de motivación del alumnado. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Al igual que el en el currículum sueco, Fielding y Harbon (2015, en Brandin y Ekstrand, 2017) sostienen que cuando el conocimiento transmitido a través del enfoque AICLE es de mayor importancia para los estudiantes, se darán mejores resultados. Además, los docentes entrevistados por los autores de este texto remarcaron que los alumnos son capaces de recordar contenido que aprendieron hace años debido a que se encontraban en un entorno que resultó interesante y significativo para ellos.

Por otro lado, uno de los docentes entrevistados enfatizó la importancia de evaluar de varias formas y diferenciar las actividades, lo cual hará posible atender a la diversidad del aula. Asimismo, Brandin y Ekstrand (2017) consideran este un aspecto que todo docente debería perseguir, sin importar el enfoque

metodológico que siga, y de este modo adaptar la educación a cada estudiante. Otro de los docentes que fueron entrevistados remarcó la importancia de ofrecer oportunidades y tareas lingüísticas enriquecedoras, como por ejemplo las tareas comunicativas grupales, las cuales estimularán el desarrollo lingüístico de cada alumno y les permitirá a su vez apoyarse los unos a los otros.

En cuanto a la planificación de las lecciones y unidades así como del material didáctico, uno de los docentes que participó en el estudio de Brandin y Ekstrand (2017) señaló la presencia de otro docente en el aula como un aspecto positivo que facilita la organización de las lecciones. De este modo, la presencia de dos docentes supone poder repartir la planificación e intercambiar ideas para una planificación eficiente. No obstante, la planificación y preparación de las lecciones y materiales didácticos siguiendo el enfoque AICLE resulta para muchos docentes una tarea muy demandante, ya que requiere mucho tiempo. Por otra parte, los docentes también aludieron a la necesidad de una plataforma común que sirva de inspiración y apoyo para el profesorado AICLE. (Brandin y Ekstrand, 2017)

Otro aspecto sobre el que expresaron sus percepciones los docentes entrevistados fue la involucración de los padres y la importancia que esto supone, señalando el apoyo por parte de estos como un elemento clave para que el enfoque AICLE sea efectivo. Uno de estos docentes comentó que algunos estudiantes tienden a imitar las actitudes de sus padres en lo referente a la escuela y los profesores, por lo que, en pos de un desarrollo positivo y beneficioso para el alumno, es relevante que sus padres favorezcan la motivación y el interés en el aprendizaje. Está demostrado, además, que la participación e involucración de los padres en la educación AICLE de sus hijos es un elemento clave para el éxito del enfoque, por lo que a pesar de no ser un requisito para los padres, debería ser una prioridad. (Brandin y Ekstrand, 2017)

De acuerdo con otro estudio (Leijon, 2016), una serie de docentes suecos que fueron entrevistados por el autor del mismo señalaron la importancia del empleo

de listas de vocabulario, resultando estas beneficiosas y un apoyo tanto para los docentes mismos como para los estudiantes. Esto se debe a la posibilidad de encontrarse con terminología más complicada en el contenido curricular. Asimismo, estos docentes añaden que las listas de vocabulario se presentan tanto en sueco, que es su lengua materna, como en inglés, que es la lengua extranjera. Finalmente, añaden que el empleo de estas listas de vocabulario se ve incrementado en la implementación de enfoques como AICLE, comparado con el programa educativo estándar sueco.

Comparación de la competencia lingüística inglesa entre Suecia y España

Como afirma Chavero (2016), el aprendizaje de idiomas ha pasado a ser uno de los principales objetivos de la educación en todo el mundo, destacando en esta área países como Japón, China, Finlandia, Austria y Suecia. Asimismo, en Europa, aquellos que son líderes son los países nórdicos, dejando a España en una situación de necesitada mejora, la cual ha ido descendiendo a lo largo de los años tal y como muestran los informes PISA. Esto revela uno de los puntos débiles del sistema educativo en España. (Chavero, 2016)

Uno de los elementos a destacar es la presencia de la lengua inglesa en la sociedad y entorno educativos. Con relación a esto, Rhodes (2018) señala que el conocimiento previo del alumnado en relación con la lengua extranjera inglesa puede variar en gran medida. La principal razón para estas variaciones recae en las características de la exposición a la lengua inglesa en contextos ajenos a la escuela. A esto último se le denomina Inglés Extracurricular (Extramural English o EE). Además, Rhodes (2018) comenta en su tesis de grado que la exposición al inglés en contextos extracurriculares en España es limitada, ocurriendo lo contrario en Suecia. En efecto, como lo hacen notar autoras como de la Rica y

González de San Román (2012), la exposición y el uso del inglés como lengua extranjera en contextos extracurriculares es un elemento clave en la mejora de la comprensión oral del alumnado.

El contexto que rodea al alumno fuera de la escuela es, por tanto, esencial en el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera. Uno de los elementos de este contexto es el nivel de inglés de las familias, en concreto de los padres de los estudiantes, siendo un 78% los padres cuyo nivel de inglés es considerado bueno, frente a un 20,4% en España. En concordancia con lo descrito en el párrafo anterior, el tiempo de exposición entre ambos países varía notablemente, siendo un 94% de estudiantes suecos los que ven series y películas en su versión original y un 24% de estudiantes españoles. Respecto a este último dato, cabe destacar que la programación televisiva en Suecia no está doblada al sueco, al contrario de lo que sucede en España, lo cual supone una mayor exposición a la lengua extranjera, incluyendo además actividades como los videojuegos y escuchar música en la lengua extranjera. (Acción Educativa, 2017)

Tal y como exponen de la Rica y González de San Román (2012) en el capítulo 1 del *Estudio europeo de competencia lingüística (EECL)*, el modo de transmitir la enseñanza y el aprendizaje por la lengua inglesa varía en distintos aspectos. Esto es, estas autoras señalan la diferencia que hay entre el momento en que el alumnado comienza a ser expuesto a la lengua extranjera dentro del sistema educativo, siendo en España sensiblemente antes. Acorde con la exposición temprana, cabe señalar la cantidad de horas durante las cuales los alumnos están expuestos, siendo de nuevo en España una cantidad mayor que en el sistema educativo sueco. Por otro lado, en relación con el tiempo dedicado de manera extraescolar, se vuelve a dar una mayor dedicación por parte del alumnado español frente al sueco. (Acción Educativa, 2017)

Por último, uno de los elementos a remarcar es el tratamiento de la lengua inglesa al comienzo de la Educación Primaria en Suecia. Esta se introduce de manera lúdica enfocándola en canciones, rimas, adivinanzas, historias y

cuentos; de modo que lo que se potencia principalmente es la competencia oral y un nivel básico de competencia escrita. A medida que pasen los cursos, el aprendizaje de la lengua inglesa se relacionará con el interés por otros países y los elementos culturales que los rodeen o aspectos relacionados con el currículo general como pueden serlo las artes. Cuando los estudiantes tienen la madurez mental necesaria, se da pie al análisis y reflexión de la lengua inglesa, ya que se entiende que pueden sacar provecho de estos procesos. Es por esto, entonces, que en Suecia se suele aplicar el enfoque AICLE en su totalidad en la educación superior. (Acción Educativa, 2017).

CONCLUSIONES

El enfoque metodológico AICLE es, como se ha descrito en este trabajo, un enfoque abierto, flexible y que beneficia al proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se ha podido observar que España es uno de los países que se ha unido a la implementación de este enfoque en cierta medida, así como en esfuerzos por participar en investigación.

De igual manera, otra conclusión que se puede obtener de la investigación realizada es la importancia que tiene el aprendizaje y enseñanza de idiomas, de tal manera que se fomente la internacionalización y globalización de la educación. No obstante, como se puede apreciar en el octavo estudio realizado por *Education First* (EF) en 2018, España sigue en posiciones de nivel medio de competencia lingüística inglesa. En los primeros puestos a nivel mundial se encuentran países como Suecia (encabezando el ranking), Países Bajos y Noruega, entre otros. Por lo tanto, el sistema educativo español podría beneficiarse de las claves del éxito de aquellos países cuyo desempeño es superior. Es por ello que, tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado, se muestran una serie de propuestas al sistema educativo español, todas ellas a

raíz de haber indagado en las claves del éxito de un país con alto nivel de competencia lingüística inglesa como es Suecia.

Las propuestas que se presentan en este documento son cuatro, recogidas en los siguientes puntos:

1. Promover cursos o sesiones informativas sobre el enfoque AICLE tanto a docentes como a las familias del alumnado.

Tal y como se ha expuesto a lo largo de este documento y teniendo en cuenta a Hillyard (2011), es fundamental que el docente que vaya a participar en la puesta en marcha del enfoque AICLE esté formado minuciosamente y comprenda en su totalidad el funcionamiento y las posibilidades del mismo. No obstante, esta autora enfatiza en la característica continua de esta formación, indicando así que es un proceso largo en el cual el docente se compromete a actualizarse y seguir formándose para ofrecer el mejor AICLE posible.

Asimismo, es innegable que las familias tienen uno de los papeles más importantes, sino el que más, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Es por ello por lo que en esta propuesta se incluye a las mismas, haciendo referencia a la importancia de comunicarles y explicarles los beneficios y relevancia de que el alumno experimente la lengua extranjera fuera del entorno escolar. Esta exposición puede darse a través de películas y series en versión original, juegos de mesa en la lengua inglesa o incluso en la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa. Como lo hacen notar de la Rica y González de San Román (2012), esta exposición extracurricular es clave para la mejoría de la comprensión oral de los estudiantes. A su vez, se puede extraer de esta propuesta la posible participación de los padres en las sesiones formativas en torno al AICLE que el centro organice.

Una profesora asociada en Suecia en Educación Sostenible, Medioambiental y Científica compartió en una entrevista que el aprendizaje de una lengua

extranjera consta de usar el lenguaje y aprender a leer, escribir y hablar, y el trabajo a su vez con el contenido a través del aprendizaje de esta lengua es un aspecto que destacó. (Profesora Asociada en Suecia, comunicación personal, 28 de mayo de 2019)

2. Otorgar mayor importancia a la evaluación formativa y no tanto a la evaluación sumativa.

Como se ha podido reflejar en este documento, ambas evaluaciones son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la evaluación formativa da pie a proponer diferentes tareas y actividades a través de las cuales se puede observar realmente el progreso del alumno, así como la comprensión de los contenidos y la lengua. Tal y como señalan Coyle et al. (2010), la evaluación formativa da lugar a que el alumno sea consciente y comprenda lo que está aprendiendo y se sienta activamente partícipe de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Impulsar actividades y tareas que desarrollen la competencia oral en la lengua inglesa en los primeros cursos de Educación Primaria.

De esta manera, se pretende introducir la lengua extranjera en un contexto más distendido en el que el proceso hacia la comprensión de la misma se asemeje más al curso natural del aprendizaje de un idioma. Un ejemplo de esto es el mismo aprendizaje de nuestra lengua materna, la cual no comenzamos a aprender mediante de fichas y sentados en pupitres, sino a través del juego y del contacto con el entorno y situaciones de la vida cotidiana.

Tal y como se muestra en *“El Programa Bilingüe a examen”* de la Asociación Acción Educativa (2017), el tratamiento de la lengua inglesa al comienzo de la Educación Primaria en Suecia se da a través de actividades lúdicas,

construyendo a su vez una base sólida en las competencias oral y escrita de la misma.

4. Fomentar la implementación del enfoque AICLE en los cursos más avanzados de la etapa de Educación Primaria.

Esta propuesta se basa en que, como se ha presentado en este documento, el alumno ya posee cierto conocimiento de la lengua extranjera y ha experimentado con ella en cursos previos. Por tanto, se puede beneficiar aún más de los mecanismos de este enfoque metodológico.

Tal y como indica el Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe (Acción Educativa, 2017), “la mayor parte de los países no inicia formalmente este aprendizaje hasta que el niño tiene bien asentadas las competencias instrumentales en su lengua materna, sin que ello sea un obstáculo para una excelente competencia al finalizar la educación obligatoria”.

REFERENCIAS

- ACCIÓN EDUCATIVA (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa. Disponible en: <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- BENTLEY, K. (2009). Primary Curriculum Box. CLIL Lessons and Activities for Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- BENTLEY, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Ernst Klett Sprachen.
- BRANDIN, E., EKSTRAND, T. (2017). *Content and Language Integrated Learning in Swedish Primary School – Investigating the Effectiveness of the Approach* (tesis de grado). Malmö Högskola, Malmö, Suecia.
- CHAVERO MÉNDEZ, A. (2016). *Estudio comparativo de los sistemas educativos y de los programas de formación del profesorado de lenguas modernas de España y Finlandia: desafíos y propuestas de mejora para la enseñanza de lenguas modernas en el siglo XXI* (tesis de máster). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- COSTA, F., & D'ANGELO, L. (2011). CLIL: A suit for all seasons? *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 4(1), 1-13. ISSN 2011-6721

- COYLE, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10(5), 543-562. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- COYLE, D., HOOD, P. Y MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE LA RICA, S. Y GONZÁLEZ DE SAN ROMÁN, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España: Claves para la mejora. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio Europeo de competencia lingüística. EECL Volumen II. Análisis de expertos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>
- DENTLER, S. (2007) Sweden. En MALJERS, A., MARSH, D. Y WOLFF, D. (eds.). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Holanda: The European Platform for Dutch Education, pp. 166-171. Recuperado de: <https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Sweden.pdf>
- EDUCATION FIRST (2018). *EF English Proficiency Index* [Figura] Recuperado de: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf>
- EURYDICE REPORT (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Disponible en: <http://www.eurydice.org/>

- FOREHAND, M. (2010). Bloom's Taxonomy. En Orey, M. (ed.). *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Zurich, Switzerland: Jacobs Foundation. (pp. 41-47). Disponible en: https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- FRANKE, M. Y HÉRIARD, P. (2018). Fact Sheets on the European Union. European Parliament. Language Policy. Obtenido de: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>
- HILLYARD, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. ISSN 2011-6721. Disponible en: <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2631/2767>
- IOANNOU-GEORGIU, S., PAVLOU, P. (2011). Introduction. En IOANNOU-GEORGIU, S., PAVLOU, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, pp. 4-12. Disponible en: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf
- Kiely, R. (2011) Chapter 4: The role of L1 in the CLIL classroom. En IOANNOU-GEORGIU, S., PAVLOU, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, pp. 55-65. Disponible en: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf
- LEIJON, S. (2016). *Content and Language Integrated Learning in Sweden: A report of the experiences of teachers who teach in an International Baccalaureate program and a standard program* (tesis de grado). Linnéuniversitetet, Växjö, Suecia.
- LEVY, M. (2018). Prólogo. En ORTEGA-MARTÍN, J.L., HUGHES, S.P. Y MADRID, D. (eds.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza*

bilingüe en España, p. 17-18. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/influencia-de-la-politica-educativa-de-centro-en-la-ensenanza-bilinge-en-espana/ensenanza-lenguas-espana/22358>

MARSH, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. *TIE-CLIL*. Universidad de Jyväskylä. Disponible en la siguiente dirección:
<http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>

MARSH, D. Y HARTIALA, A. (2001). Dimensions of Content and Language Integrated Learning. En Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A. (eds.) *Profiling European CLIL Classrooms. Language Open Doors*. Disponible en:
https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/29-10-2018/marsh_maljers_hartiala_profiling_european_clil_classrooms.pdf

MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension*. University of Jyväskylä. Disponible en:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARTÍN DEL POZO, M.A. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso*. (39), p. 141-157. ISSN 1577-0338. Disponible en:
<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/220/190>

MASSLER, U., IOANNOU-GEORGIOU, S. Y STEIERT, C. (2011) Chapter 5: Effective CLIL Teaching Techniques. En IOANNOU-GEORGIOU, S., PAVLOU, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, pp. 66-97. Disponible en:
http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf

- MEHISTO, P., MARSH, D. Y FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, UK: Macmillan.
- MENEGALE, M. (2011). Teacher questioning in CLIL lessons: how to enhance teacher-students interaction. En ESCOBAR, C., EVNITSKAYA, N., MOORE, E. Y PATIÑO, A. (eds.). AICLE – CLIL – EMILE: Educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques. *Congressos (Universitat Autònoma de Barcelona)*, 2, 342 p.
- NOVOTNÁ, J., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Y HOFMANNOVÁ, M. (2001). Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher. *Proceedings SEMT*, 1, 122-126.
- ORTEGA-MARTÍN, J.L. Y TRUJILLO, F. (2018). Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España. En ORTEGA-MARTÍN, J.L., HUGHES, S.P. Y MADRID, D. (eds.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 21-30. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/influencia-de-la-politica-educativa-de-centro-en-la-ensenanza-bilingue-en-espana/ensenanza-lenguas-espana/22358>
- PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. Y KAZIANKA, M. (2001). Teaching through a foreign language. *TIE-CLIL*. Disponible en la siguiente dirección: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>
- PÉREZ CAÑADO, M.L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>

RHODES, S. (2018). *The Global Trend towards English-Medium Instruction: A literature review on EMI/CLIL in a Swedish and European Perspective* (tesis de grado). Dalarna University, Dalarna County, Suecia.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y. Y JIMÉNEZ CATALÁN, M. (2009). Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. *Second Language Acquisition*, 41. UK, Bristol: Channel View Publications.